

Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones

Edición de.

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

Prólogo de.

José Francisco Torres Alfosea
Vicerrector de Calidad e Innovación Educativa
Universidad de Alicante

Edición de:

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores (2016)

© De esta edición:

Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Calidad e Innovación educativa
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (2016)

ISBN: 978-84-617-5129-7

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Memoria Red Coeduca

C. Mañas Viejo; A. Martínez Sanz; M. Molines Alcaraz; N. Montesinos Sánchez; MM.
Esquembre, Cerdá; JM. García Fernández; R. Gilar Corbí y MJ. León Antón.

Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica
Universidad de Alicante

RESUMEN

Pretendemos explorar las estrategias de intervención psicopedagógicas que el profesorado universitario experto en género, pone en marcha, activa, en el desarrollo de la docencia de una materia integrada en los estudios de grado, con el objetivo de trabajar por la equidad de género en el conocimiento. La trascendencia de una educación en igualdad de oportunidades justifica el empeño en su estudio y nuestra investigación. Partiendo de una revisión contextualizada (Leinhart, 2001) de los modos en los que el profesorado de diferentes asignaturas, comprende y representa la coeducación, trataremos de describir lo que podríamos denominar componentes del razonamiento didáctico (Wilson, Shgulman y Rickert, 1985) que incluirán el conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación a la coeducación utilizados. Nos interesaremos también por las estrategias didácticas y los procesos instructivos utilizados, las representaciones seleccionadas para la enseñanza de tópicos específicos asociados a la coeducación y el conocimiento del profesorado de los propósitos o fines de la misma. Metodológicamente utilizaremos la entrevista semi -estructurada y en profundidad y esperamos visibilizar la importancia de la coeducación y encontrar nuevas relaciones y nuevas posibilidades entre el contenido utilizado para desarrollar la enseñanza de la coeducación y sus representaciones

Palabras clave: coeducación; género, intervención didáctica, grado universitario y tópicos educativos

1. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de potenciar la reflexión sobre la introducción de la equidad de género en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, incluida la evaluación, nos proponemos explorar y analizar las estrategias pedagógicas que el profesorado universitario, experto en género, utiliza en la docencia específica de sus respectivas áreas de conocimiento. Esta exploración, es la base de la investigación que hemos desarrollado durante el curso 16/17. Para realizarla hemos elaborado una entrevista-guión semi-estructurada que hemos pasado al profesorado, previamente seleccionado y catalogado como “experto e género” perteneciente al contexto universitario. Esperamos poder perfilar estrategias pedagógicas multidisciplinares coeducativas para todo el proceso educativo, incluida la evaluación y además, fomentar la sensibilidad del profesorado, en general, hacia la importancia de dar visibilidad, contenido y evaluación a la equidad de género en el conocimiento.

Nos atrevemos, en esta ocasión, a explorar las estrategias psicopedagógicas, que el profesorado experto en género, utiliza en el desempeño de su docencia específica, en sus áreas de conocimiento, para introducir la equidad de género, desde una posición social crítica (Crow, 1996) a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La consideración e incorporación del principio de igualdad de oportunidades en el currículo implica la revisión de comportamientos, contenidos y estereotipos sexistas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, tanto en los materiales y recursos utilizados como en el proceso de evaluación. (Santos Guerra, 1984; Fernández Cruz, 2006). Además tal y como señalan Subirats y Brullet, en 1988; 1992 y 2007 la incorporación del principio de igualdad de oportunidades, lo que podemos denominar hoy coeducación, busca el equilibrio entre sexos en el acceso y la construcción de los conocimientos. Sin duda, una revolución. Nos parece interesante repasar, aunque sea someramente, la evolución del sentido de la coeducación en España. En España, las primeras defensas de la escuela mixta y de la coeducación se realizan desde el pensamiento racionalista e igualitario como el de Emilia Pardo Bazan, Martori. (1994) que considera que la igualdad de todos los individuos comporta, a su vez, la igualdad de hombres y mujeres en la educación. Y será la Institución Libre de Enseñanza la representante, por excelencia, de este modelo mixto de aprendizaje que se desarrolla en España hasta la llegada de la dictadura franquista. Es imprescindible señalar que esta escuela mixta, que tan importante fue para las mujeres, no tenía como objetivo cambiar

su rol dentro de la sociedad. Simplemente dignificar su situación social y mejorar así las relaciones entre ambos sexos. Tras el cierre de la Institución Libre de enseñanza, vino el escarnio a los y las maestras y una oscura etapa para la educación en general y para la educación de las mujeres españolas, de nuevo, en particular. Tendremos que esperar hasta finales del siglo XX para que la educación de las mujeres y su valor social se vayan incrementando poco a poco en una sociedad que reclama un cambio, no sólo para las mujeres, pero también para ellas y con ellas. Estamos en la España de la Transición. Tal y como señala Marina Subirats (1985) entre 1970 y 1978 se consolida la escuela mixta, lo que permite un gran avance en la escolarización femenina. A partir de 1978 y hasta 1985 la dinamización del movimiento educativo se refleja en múltiples reflexiones acerca de las condiciones y características de la educación de niñas y niños y sus efectos sobre las mujeres, a la vez que empiezan las innovaciones y se definen objetivos de cambio a partir de los conceptos “educación no sexista” y “coeducación”. Sin embargo, tal y como señala Subirats (2009) en esos años, es necesario combatir la idea de que la escuela mixta es una escuela que educa en igualdad, por el mero hecho de ser mixta. El reverso de esta moneda es que el tema de la coeducación y su trasfondo social no aparecen en la escena de los debates pedagógicos: se da por sentado que la escuela ya trata por igual a niños y niñas, puesto que van unificándose los programas.

En los 90 La coeducación se presenta como una herramienta pedagógica valiosa para combatir las desigualdades entre hombres y mujeres y la violencia que esta desigualdad fomenta. Y con el nuevo siglo la coeducación, podríamos decir que entra en la agenda política institucional al más alto nivel, (Ullastres, 2014) y aumentan significativamente el número de investigaciones, publicaciones y actividades de divulgación, así como programas, talleres y guías sobre las prácticas coeducativas, focalizando su atención en el curriculum oculto (Torres, 1991; Cueto, López & García, 2016) y en la transmisión cultural de los estereotipos que está a la base, en la jerarquía del conocimiento y que por tanto contaminan su desarrollo conceptual posterior (Duque, Fisas, & Valls, 2004).

La coeducación, la enseñanza de la igualdad de valor entre las personas, independientemente de su sexo y de su origen sociocultural se presenta como una herramienta eficaz para influir, con profundidad, en el cambio cognitivo necesario para construir un conocimiento más real, más equitativo, más rico, diverso y riguroso.

Nos proponemos explorar y analizar las estrategias pedagógicas que el profesorado universitario, experto en género, utiliza en la docencia específica de sus respectivas áreas de conocimiento. El propósito de esta exploración y análisis es potenciar por un lado, la reflexión sobre la introducción de la equidad de género en todo el proceso de enseñanza aprendizaje incluida la evaluación y por otro lado, perfilar estrategias pedagógicas multidisciplinares coeducativas. Además este tipo de estudio y su difusión, esperamos sirva para fomentar la sensibilidad del profesorado en general sobre la importancia de dar visibilidad, contenido y evaluación a la equidad de género en todas las áreas de conocimiento.

2. METODOLOGÍA

La investigación de la red-coeduca durante el curso 2016 se ha centrado en la realización de una exploración multidisciplinar de las estrategias coeducativas desarrolladas por el profesorado universitario, en diferentes materias, a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, incluida la evaluación.

Nuestro primer objetivo es seleccionar y contactar con el profesorado al que podamos considerar experto, tanto en su materia como en materia de género. Para realizar esta selección hemos asumido que la experiencia docente de más de cinco años en una asignatura concreta y más de cinco publicaciones, en revistas especializadas en género, en los últimos cinco años, eran condición necesaria y suficiente para otorgarles el grado de expertez requerido en la participación de esta investigación. Tras un estudio del profesorado adscrito en el Instituto de Estudios de Género (IUEG) de la Universidad de Alicante, obtuvimos la colaboración de 8 profesores, a quienes queremos agradecerles aquí y ahora, su inestimable colaboración. De ellos, cabe señalar que 6 eran mujeres y 2 varones, su edad media está en 35 años y pertenecen a cuatro Facultades diferentes de la UA, e imparten docencia en 6 grados, en un total de nueve materias, todas ellas pertenecientes a la rama de conocimiento de las ciencias jurídicas y sociales.

Hemos utilizado la entrevista semi-estructurada para llevar a cabo la exploración y análisis por considerarla la herramienta más adecuada para la consecución de nuestros objetivos (Ozona y Pérez 2004). La entrevista está estructurada en tres puntos fuertes, flexibles y abiertos sobre:

- los objetivos que el profesorado se propone conseguir con respecto al género, en una asignatura concreta, de una determinada titulación y que se imparte desde un centro específico.
- los procedimientos de intervención teórico-prácticos que se ejecutan en el aula, o en su representación virtual, si fuera el caso.
- la evaluación, tanto de los objetivos previstos respecto a la equidad de género, como al proceso mismo.

A cada docente participante en este estudio se le ha enviado por correo electrónico la entrevista semi-estructurada y una pequeña guía de instrucciones, en la que se le anima a preguntar dudas o sugerencias, así como se le brinda la posibilidad de no contestar por escrito y hacerlo verbalmente. Solo una experta realizó la entrevista semi-estructurada oralmente. Hemos seleccionado, finalmente, un número pequeño de colaboraciones, pero todas ellas expertas.

3. RESULTADOS

A la hora de analizar los resultados obtenidos hemos utilizado algunas de las categorías descritas por Rocio Jiménez (2007) basadas en la teoría dialógica de Bajtin (1986)ⁱ y en el paradigma ecológico de Bronfenbrenner (1979) así como otras de carácter más personal como la utilización del lenguaje no sexista en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación. Si bien es cierto que las categorías descritas en el estudio de Jimenez (2007), se analiza el tipo de discurso narrativo de género que tiene el personal docente fuera del contexto de la docencia y nuestra apuesta es por la exploración, no ya del discurso, sino de las estrategias pedagógicas, es decir, en su práctica docente, en propuestas concretas de aprendizaje que cada profesor o profesara lleva al aula con el objetivo concreto de combatir la inequidad de género, pensamos que puede ser una buena categorización para inferir estrategias multidisciplinares pedagógicas valiosas en la intervención educativa necesaria respecto al género. Jimenez (2007) distingue en su estudio tres categorías de los docentes en su discurso sobre su propia práctica docente: Referentes Valorativos de la cuestión de género; forma expresiva; estilos discursivos. Cada una de estas categorías tiene sus dimensiones respectivas en las modalidades diversas a las que se refiere. En nuestro estudio vamos a adaptar las dimensiones, modalidades de las categorías a las estrategias

pedagógicas utilizadas para la intervención en equidad de género en el conocimiento específico de un tema.

Referentes valorativos de la cuestión de género: Nos interesa enmarcar dentro de esta categoría: nuestro primer bloque de análisis, los objetivos que respecto al género se explicitan o no en la descripción de los mismos.

Internos: los objetivos de equidad de género están enmarcados en los objetivos generales de la asignatura,

Externos

Los objetivos sobre la igualdad de los géneros en el conocimiento no están descritos como objetivo a alcanzar en la asignatura, aunque si están presentes en la literatura científica utilizada en el discurso docente.

Ausentes: No está descrito como objetivo, ni tampoco está representado en la literatura científica reseñada como clave para el tema, pero si está en la práctica docente, como ejemplos, llamadas de atención, debates y exposiciones.

Forma expresiva: nos interesa englobar en esta categoría nuestro segundo eje de interés en este estudio: los procedimientos de intervención teórico-prácticos que se ejecutan en el aula, o en su representación virtual, si fuera el caso.

Distinguiremos los siguientes modos o dimensiones:

Coherencia Interna. En la que incluiremos la programación de actividades descritas con el propósito de evitar desigualdades entre el alumnado y los agentes que pueden intervenir en el proceso.

Trabajo colaborativo e inclusivo. Elaboración de materiales didácticos por parte del alumnado para combatir las desigualdades en el contexto estudiado.

Foro de debate: Incentivar la dialéctica de las distintas posiciones con el objetivo de modificar, actualizar las mismas

Exposición magistral.

Estilo evaluativo, en donde enmarcaremos el tipo de evaluación que se realiza sobre los objetivos propuestos, tanto de manera académica y formal como la evaluación que se realiza en base a la evaluación de los resultados obtenidos, es decir del grado de eficacia y eficiencia obtenido mediante la propuesta desarrollada en el aula o en un espacio virtual que la represente. Incluyendo las siguientes dimensiones:

Descriptivo, aquella en la que la evaluación consiste en una descripción puramente física de los resultados obtenidos.

Interpretativo, aquella que asigna interpretación a los resultados obtenidos.

Analítico, aquella que no solo analiza los resultados sino que los compara y trata de buscar alternativas.

Además de estas categorías se registra en cada entrevista la utilización o no de lenguaje sexista y el grado de colaboración establecido entre el grupo de profesores con quienes comparte la asignatura, que denominaremos coordinación departamental.

A continuación presentamos una tabla con las categorías utilizadas para el análisis de la exploración realizada y su definición conceptual.

Tabla de categorías

Categorías	Dimensiones	Definición	Lenguaje	Coordinación departamental
Referentes valorativos RV	Internos IN	los objetivos de equidad de género están enmarcados en los objetivos generales de la asignatura		
	Externos EX	Los objetivos sobre la igualdad de los géneros en el conocimiento no está descrito como objetivo a alcanzar en la asignatura, aunque si está presente en la literatura científica utilizada en el discurso docente.		
	Ausentes AU	No está descrito como objetivo, ni tampoco está representado en la literatura científica reseñada como clave para el tema, pero si está en la práctica docente, como ejemplos, llamadas de atención, debates y exposiciones.		
Forma expresiva	Coherencia Interna (COHE)	En la que incluiremos la programación de actividades descritas con el propósito de evitar desigualdades entre el alumnado y los agentes que		

		pueden intervenir en el proceso.		
--	--	----------------------------------	--	--

	Trabajo en grupo colaborativo TRAC	Elaboración de materiales didácticos por parte del alumnado para combatir las desigualdades en el contexto estudiado.		
	Lección magistral LM	Disertación teórica sobre los aspectos más relevantes del tema		
	Aula como foro de debate racional AF	Foro de debate: Incentivar la dialéctica de las distintas posiciones con el objetivo de modificar, actualizar las mismas		
Estilo Docente ED	Descriptivo Dtivo	aquella en la que la evaluación consiste en una descripción puramente física de los resultados obtenidos		
	Interpretativo Itivo	aquella que asigna interpretación a los resultados obtenidos		
	Analítico A	Aquella que no solo analiza los resultados sino que los compara y trata de buscar alternativas.		

3. RESULTADOS

Los resultados significativos obtenidos tras el análisis de los discursos los resumimos en el siguiente cuadro:

Docentes	Lenguaje	RV	FE	EEva	Coord.
----------	----------	----	----	------	--------

(Exp)					dpto.
Exp.1	NS	IN	LM/TRAC/COHE/ AF	A	S
Exp.2	NS	IN	COHE/LM/TRAC	A	N
Exp.3	S	AU	TRAC/LM/AF/	Ditivo	N
Exp.4	NS	EX	TRAC/LM/AF	Intivo	S
Exp.5	NS	IN	COHE/TRAC/LM	A	S
Exp.6	NS	IN	COHE/TRAC/COHE/ LM	A	S
Exp.7	S	AU	AF/LM/AF	Ditivo	N
Exp.8	NS	EX	TRAC/COHE/LM	Ditivo	S
Exp.9	NS	IN	LM/AF	Intivo	N
Exp.10	S	IN	COHE/LM/	A	S
10	7/NS//3S	6	5	5	N

Vemos como el 70 por ciento de la muestra seleccionada utiliza lenguaje no sexista, nos llama la atención que tres de las diez, es decir el 30%, utiliza un lenguaje sexista. Sí tenemos en cuenta que el lenguaje implica representación, e interiorización (Fernandez, 1999; Trigueros y Fernandez 1999) de la doble función vehicular del lenguaje no sexista, aquella que no solo hace al profesorado vehículo de un discurso, sino también canal de acceso al mismo, no podemos dejar de subrayar la importancia de seguir insistiendo en la importancia de un lenguaje inclusivo, no sexista como herramienta de acceso a un cambio conceptual que equipare a hombres y mujeres en representación pedagógica y conceptual (Vargas Muñoz, 2011)

Los objetivos respecto al género son explicitados desde el inicio de la asignatura como cualquier otro relativo al tema de estudio en un 60%. Un 20% no explicita objetivos respecto al género en el programa general, pero sí recoge referencias bibliográficas bien definidas respecto al género y otro 20% lo deja para la dialéctica del aula, mediante ejemplos, prácticas y experiencias vitales. Es interesante resaltar que las personas que delimitan los objetivos desde el inicio de la asignatura, lo hacen también en las referencias y en las prácticas llevadas a cabo. Por tanto se nos muestra esta categoría como inclusiva. No obstante conviene resaltar que todas narran ciertas

dificultades y resistencias que presentan algunas áreas de conocimiento, bien por sus fuentes decimonónicas, bien por la asignación social del conocimiento a un género determinado. (Moser, 1998, Tarrés 2015). Respecto a los procedimientos, categoría que hemos denominado como Forma expresiva, observamos tras nuestra exploración que hay una gran utilización de estrategias pedagógicas, dirigidas a delimitar e identificar las desigualdades de género en el área de conocimiento determinada y sus consecuencias. En general esta exploración coincide con la gran cantidad de publicaciones científicas y divulgativas que sobre la coeducación se han realizado en los últimos 15 años. Bonal, (2000); Sanjuan Sanjuan, (2016). Por último y quizás lo más interesante son los resultados del análisis del tercer bloque, englobado en la categoría denominada Estilo de Evaluaciones, en la que observamos que un 50% manifiesta un estilo analítico, mientras que el 30% se presenta con una estilo descriptivo y un (20%) interpretativo. Significan estos resultados que, incluso, para quienes son considerados expertos y expertas es complicado planificar una evaluación de los aspectos relacionados con la equidad de género.

4. CONCLUSIONES

En esta exploración hemos constatado que bajo las categorías descritas se pueden enmarcar muchas de las estrategias pedagógicas que comparten quienes son considerados expertos y expertas en esta investigación, y eso nos anima a plantear una investigación que vaya más allá de la mera exploración. Hemos comprobado cómo las personas que utilizan la inclusión de las cuestiones de género desde el inicio de la materia cómo un objetivo más de la misma, utilizan además las estrategias que se engloban en las categorías que aluden al uso de referencias directas y a los ejemplos y prácticas. También cabe señalar que quienes no incluyen desde los objetivos generales de la materia las cuestiones relativas al género, tienden a utilizar menos las referencias y dejan la intervención exclusivamente a la práctica y ejemplificación teórica. Por otra parte hemos constatado, tal y como apunta la literatura científica, que los procedimientos utilizados para combatir la desigualdad que provoca la inequidad de género en el conocimiento, son numerosas y de general utilización. Sin embargo la categoría que engloba el estilo evaluativo de los y las docentes entrevistadas pone de manifiesto la dificultad que genera la evaluación de este tipo de contenidos cuando no se incluyen en los objetivos generales. Por último destacar la importancia de seguir

fomentando el lenguaje no sexista como herramienta de creación de espacios intersubjetivos de igual valor representativo para hombres y mujeres.

5. DIFICULTADES ENCONTRADAS

A lo largo de este proceso de exploración y análisis, una de las dificultades más importantes ha sido encontrar un adecuado sistema de categorías que englobaran, de la forma más rigurosa posible, aquellos aspectos sobre los que basamos nuestro estudio: la introducción de la equidad de género en el conocimiento, a través de la tarea docente cotidiana. No obstante, el sistema que hemos seguido nos ha permitido abordar las cuestiones planteadas y describir la acción docente en base a los tres ejes que enmarcan nuestro estudio: los objetivos, los procedimientos y la evaluación. Cada docente ha expresado y evidenciado la forma en la que introduce los elementos necesarios en su docencia cotidiana para trabajar por la equidad de género.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

Somos conscientes que el sistema de categorías empleado, nos abre las puertas a un mejor y más amplio estudio sobre la intervención pedagógica multidisciplinar en equidad de género. Por otra parte, el grado de expertise otorgado y asumido en nuestro estudio entendemos puede ser mejorable, así como el número de participantes. Todo ello pensamos puede ser un aliciente para continuar en la misma línea de investigación.

7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

Los resultados obtenidos y la experiencia en sí misma, nos animan a continuar esta investigación en la próxima convocatoria de Redes.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M., Fernández, O., García, N., Correa, M. M., & Zumárraga, M. G. (2013). Diseño didáctico: coeducación: " Mamá, papá, ¡ yo también quiero ser fontanera!". *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, (10), 7-116.
- Bajtín, M. M. (1986): *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Blasco, J. M. T. (2009). Feminización de la pobreza y perspectiva de género. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, (3), 71-89.

- Bonal, X. (2000). *Actitudes del Profesorado Ante La Coeducacion*. Graó.
- Botia, A. B. (1993). " Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (16), 113-124.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *Experimental human ecology*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Cortés, R. J. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76.
- Cueto, J. L. H., López, J. C. F., & García, J. A. G. (2016). Reivindicando la memoria. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Crow, L. (1996). Nuestra vida en su totalidad: renovación del modelo social de discapacidad. En Morris, J. (Eds.), *Encuentros con desconocidas* (pp. 22-25). Madrid: Narcea.
- Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Fernández Cruz, M. (2006). Desarrollo profesional docente. *Granada: GEU*.
- Fernández, M. Á. C. (1999). *Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje* (Vol. 15). Narcea Ediciones.
- Gelis, J. F. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.
- Guerra, M. A. S. (1984). *Imagen y educación*. Anaya.
- Mañas Viejo, C. (2013). Educación, contexto y género: un recorrido hasta la Transición. *Cuestiones de género*, nº17. pp133-143
- Martori, M. S. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, (6), 49-78.
- Martori, M. S. (2009). La escuela mixta¿ garantía de coeducación?. *Participación educativa nº 11. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado: La educación, factor de igualdad*, 94.
- Moser, C. (1998). Planificación de género. Objetivos y obstáculos. *Género en el Estado, estado del género*, (27).

- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. En V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4^a ed. Washington, DC: AERA, 333-357.
- Ozonas, L., & Perez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9(05).
- Simón, M. E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. *El harén pedagógico*, 33-51.
- Tarrés, M. L. (2015). Algunos desafíos para imaginar una cultura política con perspectiva de género. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 2(19), 51-71.
- Trigueros, A. I. A., & Martínez, R. A. (1999). ¿ La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 33-43.
- Ullastres, Á. M. (2014). *Controversias en la educación española*. Alianza editorial.
- Vargas Muñoz, M. E. (2011). COEDUCACIÓN: LA UNIÓN PERFECTA DE LENGUAJE Y GÉNERO. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 6, 83-98.
- Viejo, C. M., Sánchez, M. N. M., Cerdá, M. E., Sanz, A. M., Fernández, J. M. G., Corbí, R. G., & Antón, M. J. L. (2016). Red Coeduca. In *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 2217-2225). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Zamora, J. A. C., & Murray, O. E. (2015). La educación formal y transmisión cultural. *Revista Educación*, 11(1), 21-28.

ⁱ La teoría Dialógica plantea la importancia del contexto social y comunicativo en la generación de signos (palabras) que organizan conscientemente la mente a lo largo del curso evolutivo.